Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170300
Centre d'intérêt: 75

Cohen, Aliza.

Evaluation des systèmes didactiques de langue étrangère / Aliza Cohen, Dennis Dicks ; trad. par Irène V. Spilka. -- Laval : Collège Montmorency, 1978.
v, 39 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 27.

Cote Dewey: 371.26/C678e Cote LC: LB/1131

Descripteur(s): *Langue seconde *Didactique des langues *Méthode d'enseignement *Evaluation de l'enseignement *Approche systémique *Collégial (Niveau)

Cette recherche a pour but de doter le Département des langues du cégep de Montmorency d'un modèle pour la conception des programmes didactiques incorporant des techniques d'évaluation appropriées. Un triple objectif est visé: (1) esquisser l'approche systémique, surtout dans la mesure où elle s'applique à la didactique des langues, (2) déterminer de quelle façon les principes et opérations appartenant à ce modèle s'appliquent déjà aux cours de langue actuels, et (3) offrir aux maîtres un manuel décrivant et illustrant suffisamment le modèle systémique pour leur permettre d'évaluer eux-mêmes et de modifier au besoin les cours de langue actuels.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061
Financement: Bénéficiaire - Collège Montmorency
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

E D U D 8170300

ÉVALUATION DES SYSTÈMES DIDACTIQUES DE LANGUE ÉTRANGÈRE

(Traduit par Irène V. Spilka, M.A.,
professeur agrégé à l'Université de Montréal)

Cegep Montmorency,
Mai 1978.

Aliza Cohen, M.A.
Dennis Dicks, Ph. D.

E D U Q 8170300

ÉVALUATION DES SYSTÈMES DIDACTIQUES DE LANGUE ÉTRANGÈRE

(Traduit par Irène V. Spilka, M.A.,
professeur agrégé à l'Université de Montréal)

Cegep Montmorency,
Mai 1978.

Aliza Cohen, M.A.
Dennis Dicks, Ph. D.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous les membres du Département des Langues qui ont bien voulu nous prêter leur concours, ainsi que Paul Ovary, qui s'est chargé de la préparation des illustrations.

Nous remercions également Carmen Beauséjour, des Services pédagogiques, qui a dactylographié le manuscrit et veillé à tous les détails de la présentation matérielle de notre étude.

TABLE DES MATIÈRES

		PAGE
	REMERCIEMENTS	ii
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	v
I^RE PARTIE	INTRODUCTION	1
	SITUATION DU PROBLÈME	
	L'ÉVALUATION, SON DOMAINE, SES FONCTIONS	1
	POSITION DU PROBLÈME	2
	OBJECTIFS	3
	REVUE DE LA LITTÉRATURE	
	LES SYSTÈMES DIDACTIQUES	3
	LES SYSTÈMES DANS L'ENSEIGNEMENT	5
	PORTÉE DU TRAVAIL	6
II^E PARTIE	APPLICATION DU MODÈLE SYSTÉMATIQUE	7
	MODÈLE APPLICABLE À L'ÉLABORATION, À LA MISE EN OEUVRE ET AU CONTRÔLE DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	9
	I : DÉFINITION DES OBJECTIFS	9
	II : ÉLABORATION DES CRITÈRES	10
	III : ANALYSE DES TÂCHES	11
	IV : ÉLABORATION DU SYSTÈME	13
	V : MISE EN OEUVRE ET CONTRÔLE DE LA QUALITÉ	17
	RÉSUMÉ	18

PAGE

IIIE PARTIE LES COURS DONNÉS À MONTMORENCY 20

RÉFÉRENCES 27

APPENDICES

A OBJECTIFS VISÉS PAR QUATRE PHASES DE L'ENSEIGNEMENT; OBJECTIFS PAR MATIÈRE 28

B OBJECTIFS ET CRITÈRES 36

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURE		PAGE
1	REPRÉSENTATION GLOBALE DE L'ÉLABORATION D'UN SYSTÈME DIDACTIQUE	8
2	CALCUL DES TÂCHES RÉELLES	13
3	ANALYSE ET DÉFINITION DES TÂCHES	14
4	ARTICULATION DU SYSTÈME	14
5	ÉLABORATION DES SYSTÈMES DIDACTIQUES . . .	19

TABLE		
1	TAUX D'ÉCHEC AUX EXAMENS, 1ER GROUPE, (COURS C)	25

I. INTRODUCTION

Situation du problème

L'évaluation, son domaine, ses fonctions

Les éducateurs ont longtemps considéré l'évaluation comme quelque chose qui devait avoir lieu à la fin des cours et dont la principale raison d'être consistait à rendre compte du succès des programmes scolaires. Mais en se bornant ainsi à évaluer l'enseignement après coup et de façon purement rétrospective, on a négligé de tirer parti d'un instrument pourtant pratique et utile.

Or il serait beaucoup plus avantageux de considérer le "processus évaluatif" dans une perspective plus étendue, c'est-à-dire d'y voir une opération capable de fournir des données non seulement après l'application de tel programme de cours, mais tout au long de cette application. En fait, la meilleure solution consisterait à faire de l'évaluation un élément intégrant des programmes dès leur inception. Bien conçue, l'évaluation facilite le recours à l'information en retour, laquelle fournit les données nécessaires pour déterminer dans quelle mesure les ressources investies et réparties d'une certaine façon ont permis d'atteindre les objectifs visés. Des instruments d'évaluation convenablement élaborés et appliqués en temps voulu peuvent, en effet, permettre aux intéressés de prendre conscience de la nécessité de remettre en question les valeurs sous-tendant les objectifs, de reconsidérer l'orientation, l'étendue, et l'ampleur de ces objectifs, ou encore d'envisager des moyens plus efficaces d'utiliser les ressources disponibles en vue d'atteindre un but (voir Densen et Kavet, 1973). Si nous avons entrepris la présente étude, c'est précisément en vue d'intégrer aux systèmes d'enseignement des langues étrangères cette conception étendue de l'évaluation.

Position du problème

Le Département des langues du Cegep Montmorency offre 30 cours dans six langues différentes. Le personnel enseignant compte cinq professeurs à plein temps, responsables chacun de l'enseignement d'une langue mais faisant également partie de l'équipe chargée d'une autre langue.

D'une façon générale, les cours de langue ont un certain nombre de points communs. Cependant, comme les cours offerts dans le cadre des six programmes de langue ont été conçus et élaborés indépendamment par les divers spécialistes intéressés, ces cours ne présentent pas des contenus comparables; les méthodes utilisées y sont différentes, et s'appuient sur des théories pédagogiques diverses.

Cette situation est sans doute imputable au développement accéléré qu'ont connu "les langues étrangères" au cours de la dernière décennie ainsi qu'à la recherche d'une théorie de la didactique des langues étrangères, recherche qui continue de faire l'objet d'un débat, ainsi qu'en témoignent les très nombreux articles sur l'apprentissage des langues étrangères et la multiplication des revues spécialisées dans les divers aspects de la question. La diversité des théories et des méthodes pédagogiques qui en découlent n'est donc pas particulière à Montmorency. En fait, cette diversité ne constitue par un inconvénient, puisqu'elle favorise la discussion et l'expérimentation au sein du corps enseignant. Les échanges d'idées ont même fait voir le besoin de recourir à l'évaluation non seulement pour justifier telle conception théorique (ce qui au reste, ne se produit guère) mais aussi, et cela est encore plus important, pour renseigner les maîtres sur l'efficacité de leurs méthodes et leur permettre de modifier ces dernières. Autrement dit, si les maîtres veulent vraiment donner leur mesure, ils doivent être au courant des techniques d'évaluation et savoir intégrer dans un programme assez souple pour s'accommoder d'un certain nombre de théories différentes.

.../2

A la lumière de ce qui précède et considérant que l'évaluation doit être un processus continu, il semblerait souhaitable que le Département des langues du Cegep de Montmorency adopte une conception de l'enseignement qui ne freine pas les initiatives individuelles, mais qui favorise l'évaluation au cours de l'élaboration des programmes. Notre propos est donc de présenter un modèle systématique qui offre, pour reprendre l'expression de Banathy (1967), un schème d'ensemble permettant de mieux explorer les questions théoriques et fonctionnelles de même que de veiller à l'amélioration continue des systèmes d'enseignement des langues étrangères. En somme, le modèle fournit aux éducateurs une structure et un ensemble d'opérations propres à rationaliser la prise de décision, le mettant ainsi en possession d'un instrument logique et autocorrecteur applicable à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un programme didactique.

Objectifs

Notre objectif consiste à doter le Département des langues d'un modèle pour la conception des programmes didactiques incorporant les vues concernant l'évaluation exprimées ci-dessus ainsi que des techniques d'évaluation appropriées. En fait, cet objectif est triple, nous voulons en effet : 1) esquisser brièvement l'approche (ou modèle) systématique, surtout dans la mesure où il s'applique à la didactique des langues, 2) déterminer de quelle façon les principes et opérations appartenant à ce modèle s'appliquent déjà aux cours de langue actuels, et 3) offrir aux maîtres un manuel décrivant et illustrant suffisamment le modèle systématique pour leur permettre d'évaluer eux-mêmes et de modifier au besoin les cours de langue actuels.

Revue de la littérature

Les systèmes didactiques

Ces systèmes ont été définis de façon plus ou moins précise par les

.../3

divers auteurs qui ont traité la question. Merrill (p. 48) en donne la définition suivante : un système est un ensemble de parties ou constituants formant une unité fonctionnelle. La définition de Schuller (dans Eisele, p. 3) est plus complète :

> On peut définir le "système" comme tout ensemble de constituants interdépendants qui concourent de quelque façon vers un objectif ou un ensemble d'objectifs. Les rapports dynamiques qui en unissent les parties laissent supposer que celles-ci dépendent les unes des autres aussi bien que de l'ensemble. On nomme "sous-systèmes" ces parties interdépendantes /C'est nous qui traduisons/.

La notion de "système didactique" comprend les principes fondamentaux de la systématique générale, auxquels s'ajoute cette fois une orientation spécifiquement pédagogique. Schuller (dans Eisele, p. 7) écrit à ce sujet :

> Un système didactique est un complexe comprenant les constituants suivants ou, du moins un certain nombre d'entre eux : élèves, maître, matières, méthodes, équipement et techniciens; il reçoit un certain apport de l'extérieur et accomplit un certain nombre d'opérations. L'ensemble de ces opérations est conçu et ordonné en fonction des résultats fourni par l'expérimentation et de l'avis des spécialistes les meilleurs de manière à augmenter au maximum la probabilité de produire certains changements de comportement représentant les objectifs du système didactique /C'est nous qui traduisons/.

L'épreuve décisive de tout système réside à la fois dans sa capacité de produire l'effet attendu (i.e. d'atteindre les objectifs visés) et dans son efficacité (i.e. d'atteindre le but de la façon la plus pratique possible). Les fonctions de contrôle sont assurées par le retour d'information concernant la mesure dans laquelle l'élève se rapproche de tel objectif, l'interprétation des données (i.e. l'évaluation), et enfin, le cas échéant, les modifications nécessaires pour accroître la probabilité d'attendre les objectifs. L'évaluation est donc, dans le cadre de la systématique, un processus continu et constant, et non pas, comme selon l'approche traditionnelle, un simple recours aux tests pour classer les élèves au lieu de chercher à améliorer le contenu et les méthodes d'enseignement.

.../4

Les systèmes dans l'enseignement

On entend par systématique, ou modèle systématique, l'application méthodologique de la notion de système à la planification et à l'élaboration de systèmes artificiels (i.e. créés par l'homme). Bien que l'application des principes de la systématique à l'enseignement ne soit pas nouvelle, elle s'est faite, jusqu'à présent, de façon parcellaire, et la littérature pédagogique, même récente, est remplie d'articles et d'ouvrages qui portent sur quelque aspect ou principe de la systématique sans pourtant parvenir à l'intégrer dans l'ensemble de la théorie. Quoi qu'il en soit, les éducateurs se sont vu forcés, au cours de la dernière décennie, de répondre de leurs objectifs à long et à court terme à tel point qu'ils ont pris conscience de la nécessité de recourir à la systématique tout en y intégrant des constituants évaluatifs. Les auteurs font, en effet, état de cette nécessité. Dès 1965, Goldberg (voir Banathy, 1967) notait que cette approche fourni aux éducateurs un schème logique pour l'analyse, la coordination et le contrôle du complexe formé par les facteurs interdépendants qui contribuent au produit fini, la personne instruite. Stewart (voir Banathy, 1967) à son tour signale que la systématique appliquée à l'apprentissage constitue le moyen d'élaborer ou d'améliorer les cours qui deviennent, par la suite, sensiblement plus efficaces du fait qu'ils reposent sur une définition précise des objectifs didactiques et se trouvent allégés des éléments du contenu qui demeurent étrangers à ces objectifs.

Même si l'on trouve dans la littérature pédagogique divers exemples d'élaboration et de mise en oeuvre systématiques à divers paliers de l'enseignement (depuis le primaire jusqu'au 3^{e} cycle) et dans des matières fort différentes (sciences sociales, physique), on n'y rencontre guère d'indications sur la façon dont le modèle peut s'appliquer à l'enseignement des langues étrangères. Les auteurs se contentent, en effet, de continuer le débat actuel, qui va sans cesse en s'amplifiant, entre les tenants des diverses théories de l'apprentissage.

.../5

Si quelques communications et tables rondes ont bien fait état de la question, et si quelques ouvrages (par exemple, Hilton, 1974) ont traité de l'application de la systématique à l'enseignement des langues étrangères, c'est cependant Banathy (1967, 1968) qui a su présenter un modèle susceptible de servir de guide aux enseignants chargés des cours de langues étrangères.

C'est celui-ci que nous présentons dans la II^{e} Partie et dans le Livre du maître (en y apportant quelques modifications), et qui sert de guide pour l'évaluation des cours donnés à Montmorency que l'on trouvera dans la III^{e} Partie.

Portée du travail

La portée de l'approche systématique est à la fois théorique et pratique. Banathy (1967) estime qu'au point de vue théorique,

> ... L'application de l'approche systématique à l'enseignement des langues étrangères pourrait contribuer à la résolution du débat actuel et aboutir à la solution d'un ensemble de dichotomies. Pour ce qui est des questions théoriques, il semble que l'approche systématique puisse nous amener à reconnaître la validité d'un grand nombre d'objectifs didactiques et, par suite, la possibilité de recourir à diverses conceptions théoriques.

Au point de vue pratique, le modèle devrait fournir une base solide aux cours de langue donnés à Montmorency, de sorte que les ajustements "de révision" puissent ensuite se faire de façon continue en fonction des besoins de la population étudiante.

II. APPLICATION DU MODÈLE SYSTÉMATIQUE

La planification des programmes de langue repose souvent sur des considérations d'ordre pratique, telles que : 1) Mon budget est de tant de milliers de dollars; qu'est-ce que je peux enseigner avec ça? 2) J'ai un laboratoire de langue ultra-moderne; comment l'utiliser au maximum? 3) J'ai tant de magnétophones; comment les faire servir aux cours de langue actuels?

Au contraire, la systématique cherche à s'assurer que les résultats voulus seront atteints et se concentre sur l'organisation des ressources du système (élèves, professeurs, logiciel, matériel, etc.). Comme le dit Banathy (1968, p. 22), certaines opérations s'imposent. Ce sont :

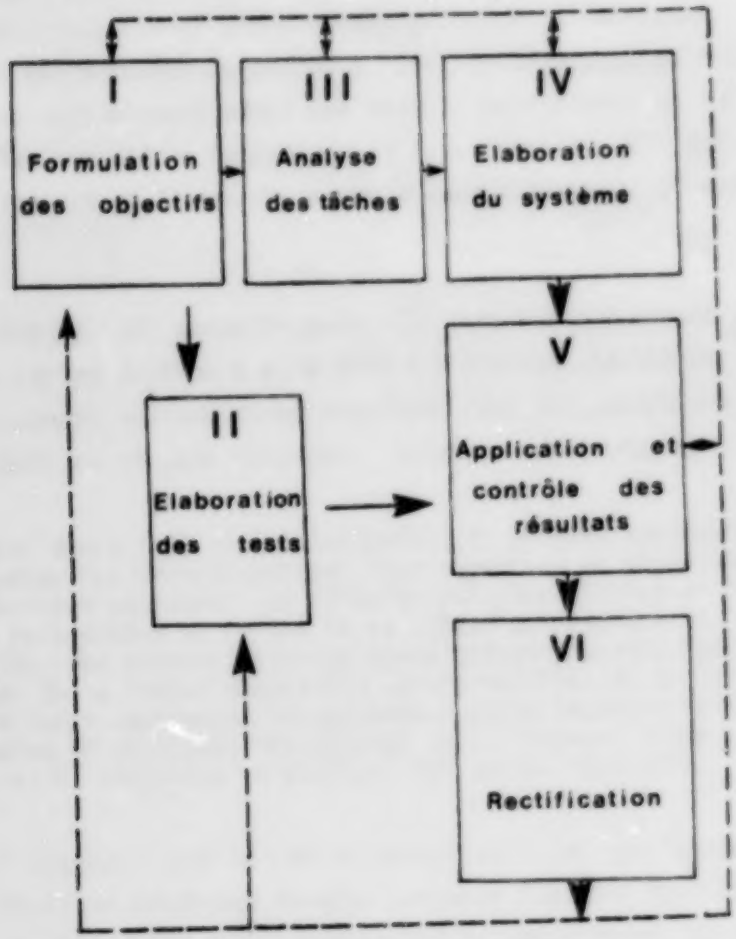
1) Définition des objectifs précisant ce que l'élève doit faire ou savoir à l'issue de ses activités d'apprentissage;
2) Elaboration des tests destinés à montrer dans quelle mesure l'élève est parvenu à se rapprocher des objectifs visés;
3) Identification de ce que l'élève doit apprendre afin de parvenir à faire ce qu'on attend de lui; examen des connaissances et capacités présentes à l'entrée;
4) Considération des possibilités qui s'offrent en matière de contenu, d'expériences didactiques et de ressources nécessaires en vue d'atteindre les objectifs;
5) Mise en oeuvre et contrôle de la qualité. (L'information en retour fournie par les tests et l'évaluation permet de modifier le système en vue d'en accroître l'efficacité.)

Les rapports entre chaque phase et l'ensemble du modèle apparaissent clairement dans le tableau de la Figure 1.

.../7

Figure 1

Schéma de l'élaboration d'un système didactique



(Banathy, 1968, p. 28*)

* C'est nous qui traduisons.

.../8

Chacune des phases énumérées ci-dessus est reprise et présentée en détail dans les pages qui suivent.

Modèle applicable à l'élaboration, à la mise en oeuvre et au contrôle des systèmes d'enseignement des langues étrangères

I : Définition des objectifs

La définition des objectifs permet au maître de se donner un cadre dans lequel s'inscriront ses diverses activités didactiques. Bien que l'on puisse discuter du degré de spécificité souhaitable des objectifs, il est généralement admis que ceux-ci constituent un instrument utile à condition d'être mesurables et fonctionnels. Ils doivent également être formulés à l'aide de termes disant clairement ce que l'on veut obtenir.

Banathy (1968, p. 38) donne un exemple d'objectif concernant un cours de langue parlée destiné à permettre à l'étudiant adulte de converser suffisamment pour se tirer d'affaire dans la plupart des situations rencontrées en pays étranger. Voici ce qu'il propose :

> L'élève devra : 1) pouvoir se servir de phrases nucléaires et opérer les transformations interrogatives et négatives; 2) employer seulement les formules les plus simples et les plus rapprochées de celles de sa langue maternelle; 3) utiliser une prononciation où seuls certains traits spécifiques de la langue maternelle seront tolérés; 4) parler, sinon aussi rapidement et couramment qu'un locuteur natif, du moins en utilisant des énoncés de la longueur d'une phrase; 5) connaître et employer 800 unités lexicales.

Un travail entrepris par le comité consultatif sur les langues étrangères du Michigan (Michigan Foreign Language Advisory Committee, 1973) propose des objectifs minima concernant le comportement et la performance en français, allemand, espagnol et latin.

.../9

Ces objectifs sont en relation avec diverses parties des cours (phonologie, vocabulaire, structure grammaticale et maniement de la grammaire, compréhension et culture), et prévoient quatre niveaux de maîtrise. On trouvera à l'appendice A les objectifs applicables aux cours de français.

II : Élaboration des critères

Les critères permettent de savoir si les objectifs sont atteints, et servent de ce fait au contrôle de la qualité. Ils sont choisis en fonction des comportements décrits au moment de la définition des objectifs. En voici un exemple :

Objectif : A la fin de la section, les élèves montrent qu'ils savent employer les démonstratifs français (ce, celui, etc.) suivant le critère minimum prévu par un test conçu en fonction de cet objectif.

Critère : Insérer la traduction convenable de <u>these</u>, <u>those</u>, <u>that</u> et <u>this</u> devant les mots suivants :

a. ( ) tables
b. ( ) arbre
c. ( ) garçon
d. ( ) omelette

La raison pour laquelle nous avons insisté en I sur la nécessité de définir des objectifs précis et mesurables devient maintenant évidente, car le maître qui veut évaluer les résultats de son enseignement doit avoir, et son élève aussi bien, une idée claire des objectifs qu'il se propose d'atteindre et de la façon dont ceux-ci peuvent être mesurés.

On trouvera à l'appendice B d'autres exemples d'objectifs et de critères s'y rapportant.

.../10

III : Analyse des tâches

Les tâches à accomplir (citées dans l'appendice A) représentent ce dont l'élève doit être capable "à la sortie" du système. L'analyse des tâches dont il est question ici désigne ce qui doit être appris avant de pouvoir faire ce qui est prévu par les objectifs.

Selon Banathy (1968, p. 45) apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à reconnaître et à utiliser des schèmes se rapportant aux divers domaines cognitifs et affectifs de la communication et partant apprendre à émettre des énoncés nouveaux appropriés aux contextes référentiels, situationnels et culturels précis où l'on se trouve. Il incombe donc à l'analyse systématique d'identifier ces schèmes et d'en dégager des catégories de tâches à maîtriser comme, par exemple, celle de reconnaître les traits de sonorité, l'accentuation et l'intonation. L'analyse doit également porter sur 1) les situations caractéristiques des conditions précisées dans la description des objectifs et des tâches à accomplir "à la sortie", et 2) les catégories lexicales en relation avec ces situations.

Voici un exemple d'analyse de tâche conforme aux objectifs du programme de langue cité en I :

L'élève doit pouvoir :

1) Répondre aux questions concernant certains phénomènes concrets directement observables autour de lui;

2) Poser des questions sur ces mêmes phénomènes;

3) Décrire une image ou un objet;

4) Dire ce qu'il fait ou ce que l'on fait autour de lui;

5) Raconter une histoire qu'il vient d'entendre;

6) Participer à une conversation concernant des événements auxquels il a participé;

.../11

7) Communiquer en voyage et dans les situations sociales où se trouve normalement un touriste.

(Banathy, 1968, p. 44 /C'est nous qui traduisons/.)

Il est bon de noter que le fait de se montrer capable d'accomplir une ou deux de ces tâches peut suffire à faire la preuve que l'objectif est atteint.

Capacités "à l'entrée"

Une fois qu'on a défini les objectifs et dressé la liste des tâches à accomplir, il faut déterminer les capacités de l'élève par rapport à celles-ci. Un test de classement permet d'apprécier les connaissances des élèves et de prévoir des programmes de rattrapage pour les plus faibles tout en offrant aux plus forts la possibilité de suivre un programme plus avancé.*

Identification et caractérisation des tâches

Les tâches réelles sont celles qui restent lorsque l'on soustrait des tâches à maîtriser celles que l'élève est déjà en état d'accomplir (Figure 2). Ainsi, pour dire l'heure dans une langue étrangère, il faut connaître les noms des nombres de 1 à 12; cela fait partie des tâches à maîtriser, mais si l'élève possède déjà ces nombres, ceux-ci ne font pas partie de ses tâches réelles.

---

* Il est important de se rappeler la distinction faite par Corey (voir Merrill, p. 13) entre les connaissances acquises et la notion des "pré-requis". Les premières désignent des comportements que l'élève maîtrise déjà, tandis que les seconds correspondent simplement au fait qu'il a été présent au cours préalable, par exemple, Anglais-101 est le pré-requis du cours Anglais 201.

.../12

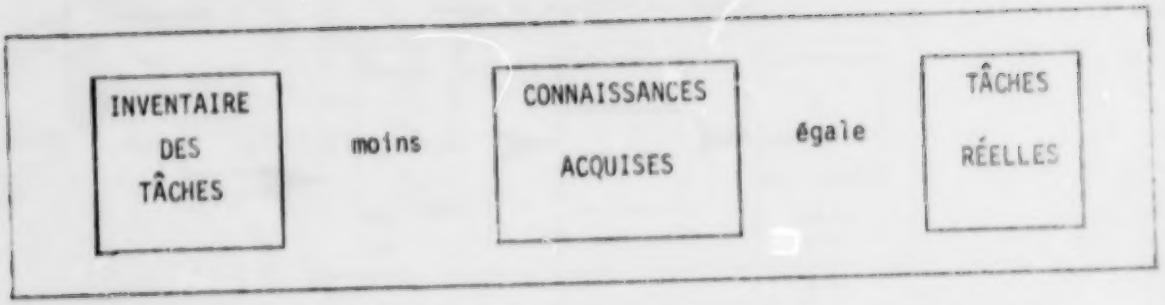


Figure 2
Calcul des tâches réelles
(Banathy, 1968, p. 49*)

L'identification des tâches à maîtriser fournit des indications plus complètes quant à la difficulté que présentent certains aspects de l'apprentissage ou encore quant au type d'apprentissage exigé par l'accomplissement de certaines tâches. (Voir le Livre du maître, à l'appendice C, pour les détails.)

L'analyse des tâches (phase III) est présentée schématiquement à la figure 3, où sa place dans l'ensemble apparaît clairement.

IV : Élaboration du système

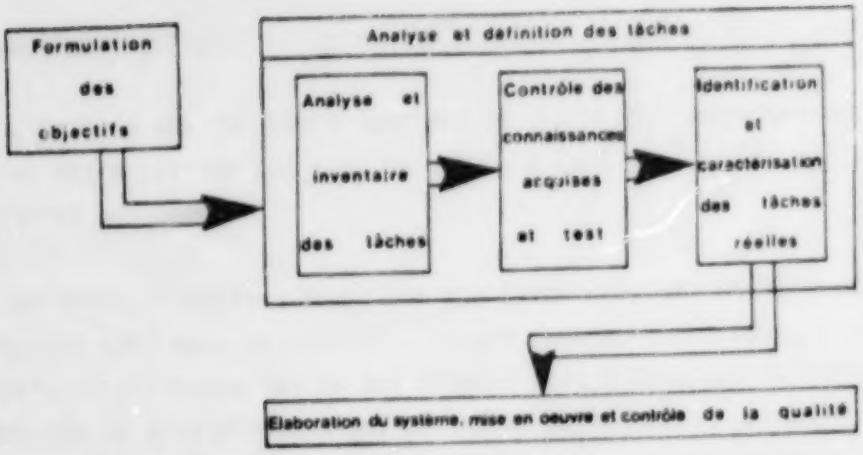
L'élaboration du système comporte quatre opérations principales : l'analyse des fonctions, l'analyse des constituants, la distribution et la programmation. Le rapport entre ces quatre opérations et leur place dans l'ensemble du système sont illustrés à la Figure 4.

---

* C'est nous qui traduisons.

Figure 3

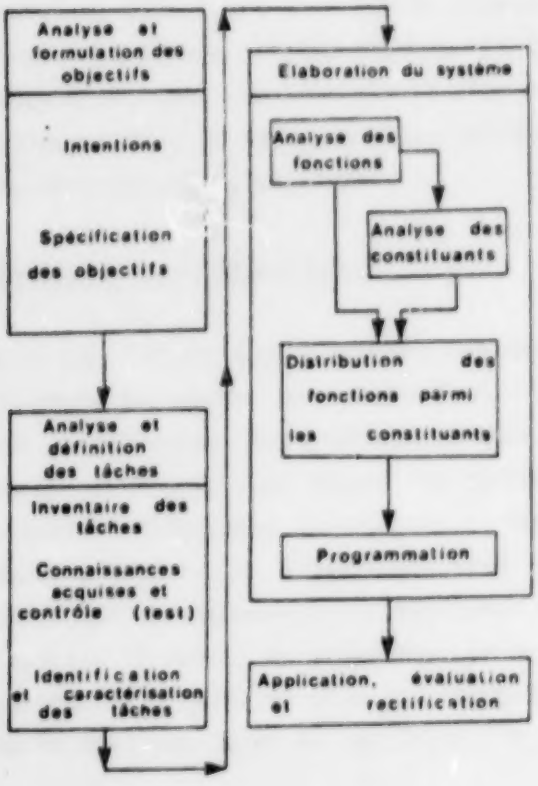
Analyse et définition des tâches



(Banathy, 1968, p. 42*)

Figure 4

Rapports entre les diverses phases de l'élaboration



(Banathy, 1968, p. 57*)

* C'est nous qui traduisons.

.../14

Analyse des fonctions

L'analyse des fonctions comprend le choix et l'organisation du contenu et des activités qui sont de nature à faciliter l'accomplissement des tâches désignées.

Le choix du contenu constitue une tâche complexe et il n'existe pas de recette sûre pour la réussir. Ce qui importe avant tout, c'est que la décision d'inclure tel ou tel élément soit dictée par la logique et fondée sur la considération des variables pertinentes, par exemple, type d'apprentissage nécessaire, caractéristiques, intérêts, besoins et capacités des élèves.

Banathy propose deux critères devant permettre de décider de l'ordre de présentation de la matière. Le premier suppose que certains comportements doivent en précéder d'autres. Par exemple, on croit que si l'élève n'apprend pas à faire certaines choses, il aura peu de chance d'apprendre à en faire certaines autres. Le second critère se rapporte à la logique inhérente à la matière enseignée, cela signifie que si l'on veut que l'élève comprennent certaines idées, on doit commencer par lui inculquer des notions fondamentales dont découlent ces idées.

Choix et organisation des expériences didactiques

Lorsqu'on a décidé ce que l'élève doit apprendre, et dans quel ordre, il faut arrêter le choix des moyens de présentation. A ce stade, il convient de considérer attentivement les différences individuelles. Même s'il est impossible de tenir compte de toutes les variables qui peuvent se présenter dans une situation didactique quelconque, il demeure possible de prévoir divers ensembles d'expériences didactiques parmi lesquelles l'élève peut choisir celles qui conviennent à ses aptitudes personnelles et à ses habitudes de travail. L'auteur du programme (le maître) doit intervenir, en se disant toutefois qu'il ne peut que formuler des hypothèses quant à ce qui constitue le meilleur moyen de faciliter l'apprentissage.

.../15

Banathy (1968, p. 61) affirme que le modèle systématique fournit des garanties de sécurité à l'endroit de ces hypothèses :

> Chaque fois qu'une décision doit être prise concernant une expérience didactique, l'auteur d'un système didactique doit refaire le chemin qui va de l'issue de l'expérience envisagée en passant par le contenu, les tâches, l'acquis, et la définition des objectifs. Ce retour en arrière lui permet de se demander si l'expérience choisie est celle qui convient le mieux à l'acquisition de tel contenu, si ce contenu est le mieux approprié à l'apprentissage de la tâche en cause, et enfin si la maîtrise de cette tâche rend le sujet capable du comportement décrit dans la définition des objectifs /C'est nous qui traduisons/.

Analyse des constituants et distribution

Après avoir identifié le contenu, il faut choisir le ou les modes de présentation (constituant) qui serviront à transmettre ce contenu (distribution). Cette opération est en effet nécessaire pour assurer des résultats optima. Si par exemple on décide d'utiliser le magnétophone, cela doit être parce que cet appareil assure mieux que tout autre moyen la présentation de tel matériel, et non pas simplement parce que l'école en possède un certain nombre et que le maniement en est aisé.

S'il arrive que les moyens envisagés soient trop onéreux, il faut se résoudre à un compromis, autrement dit leur préférer une technique efficace mais dont les coûts ne dépassent pas les limites budgétaires du système. Le seul compormis que l'on ne puisse se permettre, c'est de sacrifier la poursuite des objectifs.

Programmation

C'est la programmation qui fait que les constituants choisis sont présentés au moment et à l'endroit voulus.

V : MISE EN OEUVRE ET CONTRÔLE DE LA QUALITÉ

Bien qu'à ce stade le système soit prêt à fonctionner, la systématique prévoit une période de mise à l'essai (c'est-à-dire de contrôle). L'idéal serait de pouvoir faire cette mise à l'essai dans des conditions semblables à celles où le système sera finalement utilisé ou encore dans des conditions de simulation. On peut au moins revoir chaque étape de l'élaboration en fonction des objectifs visés.

Les deux opérations qui jouent un rôle primordial au cours de cette dernière phase sont 1) le contrôle du système, et 2) l'application des tests. L'une et l'autre sont en effet nécessaires à la collecte des informations en retour qui permettront de faire les rectifications voulues en vue d'améliorer les résultats des élèves ou le fonctionnement du système lui-même. Il convient, pour être en mesure d'effectuer ces opérations, de connaître les rudiments de la statistique, qui sont présentés dans le Livre du Maître.

Contrôle du système

Le contrôle du système, c'est l'évaluation et l'analyse continues de l'efficacité du système. En cours d'opération, on s'interroge, en effet, sur les points suivants :

- Les objectifs : sont-ils définis clairement? sont-ils mesurables? réalisables?
- Les tests : correspondent-ils aux objectifs?
- Les tâches à maîtriser : leur définition résulte-t-elle d'une interprétation adéquate des objectifs?
- Les connaissances acquises : ont-elles été bien testées et mesurées?
- Les tâches : comportent-elles tout ce que l'élève doit faire pour atteindre les objectifs du système?
- Certaines tâches sont-elles étrangères aux objectifs?
- Méthodes : a-t-on retenu les méthodes les plus efficaces et les plus économiques ? Fonctionnent-elles convenablement?

.../17

Les réponses à ces questions permettent de décider en connaissance de cause si le système doit être maintenu tel quel ou s'il faut y apporter des modifications.

Les tests

Les tests de classement, appliqués "à l'entrée", servent à renseigner le maître sur les connaissances préalablement acquises par ses élèves. Les tests utilisés au cours du programme servent, cette fois, à mesurer les progrès accomplis en vue d'atteindre les objectifs prévus.

Mais comme nous l'avons déjà signalé, l'un des aspects intéressants de la systématique, c'est que les tests ne servent pas seulement à renseigner les élèves sur leurs propres progrès, mais ils permettent en outre de déceler les défaillances du système et d'y porter remède.

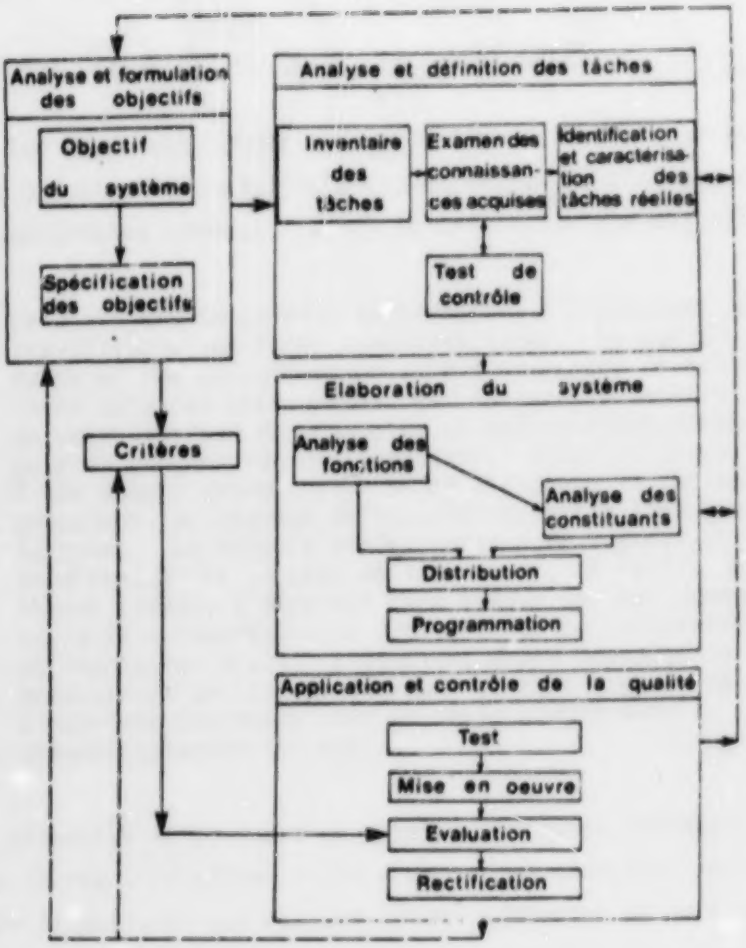
Résumé

La conception systématique que nous venons d'esquisser comporte une structure et un ensemble d'opérations destinées à organiser le processus de décision concernant les programmes d'étude.

En bref, on peut dire que le noeud du problème, c'est la raison d'être du programme, et que c'est celle-ci qui en dicte les objectifs. Pour savoir exactement ce que l'élève doit apprendre (tâches réelles), on spécifie ce qu'il doit savoir en vue d'atteindre les objectifs prévus et l'on prend connaissance de ce qu'il a déjà appris. Une fois les tâches réelles identifiées et caractérisées, on passe à l'examen des fonctions que l'on divise ensuite en constituants. Après une mise à l'essai, le système entre en opération. Enfin, on se sert de l'information en retour fournie par le contrôle et les tests pour rectifier les erreurs éventuelles. (Voir Figure 5.)

Figure 5

Elaboration des systèmes didactiques



----- Retour d'information

(Banathy, 1968, p. 83*)

* C'est nous qui traduisons.

III. COURS DE LANGUE DONNÉS À MONTMORENCY

Nous tenterons maintenant de brosser le tableau des cours de langue donnés à Montmorency et de le comparer au schème systématique. Comme l'examen du programme intégral dépasserait les limites du présent travail, nous nous bornerons à quelques cours, choisis parmi les plus représentatifs, et désignés simplement par les lettres A, B, C et D.

Définition des objectifs mesurables et fonctionnels

Tous les cours comportent une définition de leurs objectifs, conformément aux principes énoncés, mais ces objectifs ne sont pas également précis ni mesurables partout. Voici la définition des objectifs du cours A :

> Ce cours est conçu afin de permettre à l'étudiant de travailler d'une façon auto-didactique. Le manuel-guide et les enregistrements sont organisés de telle façon qu'aucun enseignement des notions fondamentales de vocabulaire et de grammaire ne soient nécessaires pour la progression de l'étudiant. Celui-ci travaille à son propre rythme, mais comme l'indique le tableau précédent, un maximum de 15 semaines est alloué pour le cours. Le rôle du professeur est de superviser et d'évaluer le progrès de l'étudiant. A la fin de chaque module, l'étudiant sera évalué sur les aspects suivants : compréhension orale et écrite, grammaire et expression orale. L'étudiant devra posséder un vocabulaire de base de 500 mots et être capable de s'exprimer oralement dans un style simple mais grammaticalement correct.

Ces objectifs constituent un cadre ou un guide indiquant aux étudiants ce que l'on attend d'eux d'une façon générale. Bien que les unités didactiques qui suivent soient composées de sections courtes, portant sur une matière bien définie, et comportant des exercices nombreux, on n'y trouve pas d'objectifs mesurables ni fonctionnels. Cela ne signifie sans doute pas que le professeur ne visait pas d'objectifs particuliers (car l'ensemble du cours est clair et laisse

.../20

supposer qu'il a été bien conçu), mais simplement que les élèves n'en ont pas été informés comme le veut le modèle systématique.

Le cours B, au contraire, donne aux élèves une brève description du cours, mais sans indiquer clairement ce qui va suivre. Par contre, les objectifs de chaque unité didactique y sont exposés :

1) Apprendre à distinguer les sons (phonèmes) de la langue;
2) Apprendre à transcrire ces sons en employant le système orthographique de la langue.

On notera cependant que, dans un cas comme dans l'autre, les objectifs auraient pu être élaborés davantage.

Si le degré de précision dans la formulation varie d'un cours à l'autre, il varie également d'une unité didactique à l'autre dans le cadre de chaque cours. Ainsi, les objectifs en tête de chaque unité du cours C sont suffisamment explicites :

1) A l'aide des images, de la bande de traductions, comprendre le dialogue;
2) A l'aide de la bande, être capable de dire les phrases avec les sons et les intonations justes;
3) A l'aide des images et de la bande, apprendre par coeur chaque rôle du dialogue;
4) A l'aide des images, être capable de jouer n'importe quel rôle du dialogue avec les autres étudiants.

Par contre les objectifs des unités didactiques portant sur le vocabulaire ne sont pas précisés; les élèves sont simplement prévenus qu'ils entendront, sur la bande enregistrée au magnétophone, les 40

mots de la liste, répétés chacun trois fois, et qu'ils doivent les écrire au fur et à mesure.

Les tests sont-ils en relation avec les objectifs?

Une fois de plus l'intégration de ce principe varie suivant les cours et les unités didactiques.

Le cours B comporte un certain nombre de leçons (accompagnées d'exercices assortis) destinées à permettre à l'élève d'atteindre les objectifs définis. Le test s'inspire de ces exercices et se trouve donc en relation avec les objectifs.

De même, dans le cours C, le test de l'unité didactique "diaporama" est en conformité avec les objectifs donnés :

> A l'aide des images, tu vas jouer un rôle dans le dialogue ou répéter par coeur la phrase qui va avec chaque image. Il faut prononcer correctement les sons et les intonations de chaque phrase.

Mais le test portant sur l'unité didactique présentant le vocabulaire est fait de questions à réponses multiples concernant le sens (et non la prononciation) de 10 mots choisis parmi les 40 termes inclus dans la liste. Le test n'est donc pas cohérent par rapport aux instructions données aux élèves.

Les connaissances acquises par l'élève avant son entrée dans le système sont-elles convenablement mesurées?

Dans bien des cas, la question ne se pose même pas, puisque l'élève s'inscrivant à un cours de langue élémentaire ne sait encore rien de la langue étrangère qu'il va étudier. Mais il en va autrement dès que l'élève est promu au cours suivant. Bien des professeurs de langue ont, en effet, constaté que la note de passage attribuée à la fin d'un cours ne signifie pas que le candidat possède les connaissances suffisantes pour entreprendre un cours plus avancé. Les problèmes de transition qui résultent d'une préparation insuffisante soulignent l'importance d'accorder une attention spéciale aux tests de classement appliqués au début de chaque cours — ce que l'on projette de faire.

Les tâches sont-elles caractérisées?

A l'heure actuelle, on caractérise les tâches en estimant le degré de difficulté qu'elles présentent, puis on leur attribue une quantité de contenu proportionnelle à cette difficulté.

Mais les professeurs ne semblent pas être au courant de la caractérisation suivant le type d'apprentissage requis par telle tâche en particulier, c'est pourquoi nous revenons sur ce point dans le Livre du maître.

Les cours comportent-ils des contenus et des expériences didactiques étrangères aux objectifs du cours?

Les objectifs n'ayant pas été définis avec suffisamment de précision et d'uniformité, il est difficile de mesurer les rapports du contenu et des exercices aux objectifs prévus. Il ressort cependant des entretiens avec les professeurs et de l'examen du matériel utilisé que l'on a

.../23

généralement tenu compte de la pertinence dans le choix de ce matériel. Citons, à titre d'exemple, l'enseignement du système sonore dans le cours A : 1^{o} les élèves répètent les sons en classe, 2^{o} ils pratiquent ensuite seuls avec le magnétophone, 3^{o} ils font des exercices leur apprenant à faire le lien entre le son et l'orthographe, et 4^{o} ils récitent des dialogues comportant des mots qui renferment les sons enseignés.

Les cours sont-ils de nature à faciliter la maîtrise du comportement désiré?

Dans le cadre du programme actuellement en usage au Département des langues, on peut juger du degré de facilitation en utilisant comme indicateur le nombre de tentatives nécessaires à chaque élève avant de réussir un examen.

Les données présentées dans la Table 1 proviennent de l'examen donné à la fin de la première unité didactique du cours C. Sur les 193 élèves inscrits au cours, 49 % ont échoué l'examen. Sur les 84 élèves qui se sont présentés à la reprise, 35 élèves, soit 42 %, ont échoué de nouveau. Huit élèves ont dû repasser l'examen 4 fois, trois l'ont repassé 5 fois, et un élève s'est présenté 6 fois. Notons en passant que l'examen ne comportait que deux versions. Ces résultats semblent indiquer que la situation appelle des modifications et que la mesure des connaissances à l'entrée laisse à désirer.

Bon nombre d'élèves ont déclaré qu'ils trouveraient plus facile d'apprendre les mots du vocabulaire si ceux-ci étaient accompagnés de leur définition (comme dans le test à réponses multiples) et s'ils étaient présentés dans un contexte.

.../24

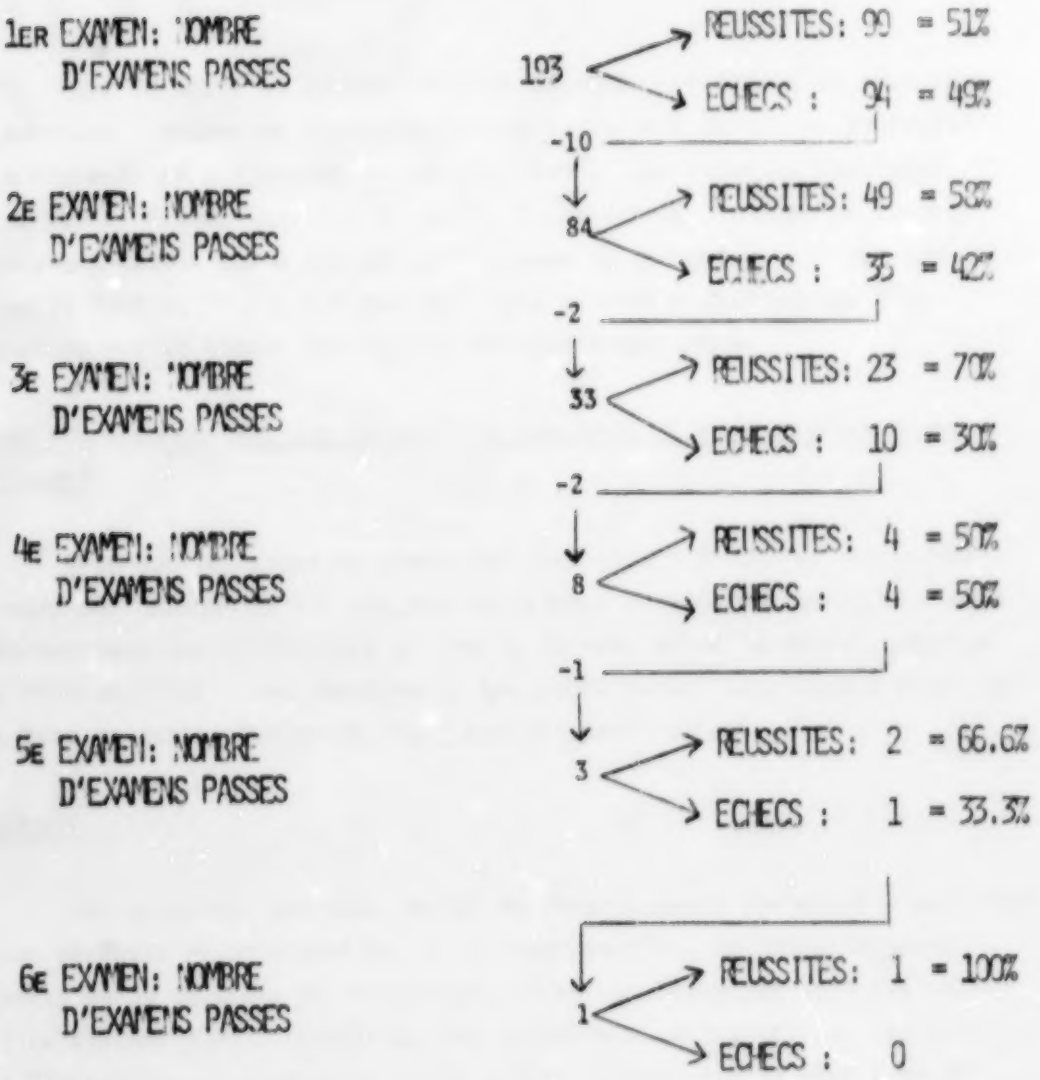


Tableau 1

Taux d'échec aux examens de la première unité didactique

(Cours C)

Dans le cours A, au contraire du cours C, les élèves ne peuvent reprendre l'examen de grammaire qu'une seule fois et ils ne peuvent se représenter à l'examen de compréhension. Les résultats montrent que sur 21 élèves inscrits au cours, 3 ont échoué l'examen de compréhension, tandis que 6 ont échoué l'examen de grammaire. Il est possible que le fait qu'il n'y ait pas de limite au nombre de fois que l'on peut passer un examen diminue la motivation des élèves.

Les cours comportent-ils un choix de contenus et d'expériences didactiques?

Bien que les cours ne comportent pas encore de choix, les professeurs ont indiqué qu'ils étaient conscients du fait que certains élèves éprouvaient des difficultés et que la formule actuelle aurait avantage à être modifiée. Les changements envisagés seront de nature à aider les élèves en tenant compte de leurs besoins particuliers.

Résumé

Les questions que nous venons de poser peuvent également s'appliquer aux méthodes de présentation, à la programmation, au fonctionnement, ainsi qu'au contrôle de la qualité. Bien que l'analyse et l'évaluation d'un système établi présentent des différences évidentes par rapport à l'élaboration d'un nouveau système, nous croyons que le même type de recherche évaluative puisse s'appliquer dans les deux cas.

La systématique, on le voit, n'est pas seulement une méthodologie de la décision et de l'élaboration, mais c'est aussi une philosophie qui force les éducateurs à s'interroger et à se demander ce qu'ils enseignent, pourquoi et comment (cf. Banathy, 1968, p. 86). Et peut-être est-ce là son application la plus importante.

.../26

RÉFÉRENCES

BANATHY, B.H. "The Systems Approach." Modern Language Journal, May 1967, 281-289.

BANATHY, B.H. Instructional Systems, Belmont, California, Fearon Publishers, 1968.

COREY, A.M. Definition of instructional design. In M.D. Merrill (Ed.), Instructional Design: Readings, New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1971.

DENSEN, P. et J. KAVET, Do Training Programs Work? : Principles of Evaluation. Report of conference, edited by V.W. Lippard and E.F. Purcell, New York, Josiah Macy Jr. Foundation, 1973, 78-88.

EISELE, J. Instructional Systems Analysis. Manual for course presented at Concordia University, Department of Education Technology, summer 1974.

HILTON, J.B. Language Teaching - A Systems Approach, London, Methuen Educational Ltd., 1973.

MERRILL, M.D. Components of a cybernetic instructional system. In M.D. Merrill (Ed.), Instructional Design: Readings, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1971.

Michigan Foreign Language Advisory Committee, Performance objectives for foreign languages in Michigan schools , Michigan State Dept. of Education, Lansing, February 1973. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 108 456).

.../27

Appendice A

NORMES POUR L'ÉTABLISSEMENT DES PROGRAMMES DE LANGUE ETRANGÈRE

Objectifs concernant la compétence en français à l'issue de chacune des quatre phases du programme*

Phase A

Minimum exigé à l'issue de la phase A du programme :

1 - Faire la preuve de l'acquisition du système sonore. Pour cela, l'élève doit pouvoir :

   a) distinguer les sons désignés;
   b) reproduire les sons désignés oralement;
   c) reproduire les sons écrits désignés oralement;
   d) écrire les sons désignés sous la dictée.

2 - Faire la preuve de l'acquisition du vocabulaire. Pour cela, l'élève doit pouvoir :

   a) comprendre les 700 mots d'un vocabulaire de base, présentés oralement ou par écrit;
   b) utiliser ces 700 mots en parlant et en écrivant.

3 - Faire la preuve de l'acquisition des structures grammaticales que l'élève doit savoir distinguer et reproduire oralement et par écrit :

   a) article défini et indéfini;
   b) proposition indépendante;
   c) nom;
   d) pronoms personnels (sujet et objet);
   e) temps du verbe (présent, passé et futur de l'indicatif);
   f) négation;
   g) préposition;
   h) adverbe;
   i) accord du sujet et du verbe;
   j) impératif;

---

* Document préparé par le Michigan Foreign Language Advisory Committee.

k) accord en genre et en nombre de l'article, du nom et de l'adjectif;
l) possessifs;
m) démonstratifs;
n) forme interrogative;
o) ordre des mots (élémentaire);
p) comparatif et le superlatif;
q) conjonction;
r) contraction;
s) aspect progressif (présent, passé et futur de l'indicatif)

4 - Comprendre le contenu d'un dialogue sur un sujet familier.

5 - Répéter mot à mot un bref passage lu ou entendu.

6 - Parler en utilisant l'intonation et l'accentuation convenables au cours d'un dialogue préparé d'avance.

7 - Prendre part à une conversation sur un sujet familier.

8 - Lire un texte connu en y mettant l'intonation et l'accentuation convenables.

9 - Ecrire un texte connu sous la dictée.

10- Comprendre un texte écrit portant sur un sujet familier.

11- Faire la preuve que les aspects culturels suivants sont connus :

a) géographie physique et produits du pays;
b) artisanat;
c) chants;
d) histoire (grands traits);
e) jeux et sports;
f) fêtes principales;
g) coutumes alimentaires et vestimentaires;
h) vie familiale;
i) heure et saisons (calendrier);
j) nombres.

Phase B

Minimum exigé à l'issue de la phase B du programme :

1 - Faire la preuve de l'acquisition du vocabulaire. Pour cela, l'élève doit :

a) comprendre 800 mots nouveaux (outre les 700 mots du vocabulaire élémentaire) à l'oral et à l'écrit;

.../29

b) utiliser ces 800 mots oralement et par écrit.

2 - Faire la preuve de l'acquisition des structures grammaticales suivantes, que l'élève doit savoir distinguer et reproduire oralement et par écrit :

a) conditionnel;
b) subjonctif (présent et passé);
c) infinitif;
d) nominalisation du verbe;
e) participe (présent et passé);
f) temps composés;
g) pronom relatif;
h) propositions subordonnées;
i) concordance des temps.

3 - Comprendre un récit nouveau portant sur un sujet familier.

4 - Répéter, phrase par phrase, un passage lu ou entendu.

5 - Parler en utilisant l'intonation et l'accentuation convenables au cours d'une conversation portant sur un sujet familier et non répétée à l'avance.

6 - Entamer et diriger une conversation portant sur un sujet familier.

7 - Lire avec l'intonation et l'accentuation convenables un texte nouveau portant sur un sujet familier.

8 - Comprendre un texte nouveau portant sur un sujet familier.

9 - Se servir d'un dictionnaire unilingue.

10- Ecrire sous la dictée un texte composé de mots et de structures connus mais agencés de façon nouvelle.

11- Répondre par écrit aux questions écrites portant sur des sujets familiers.

12- Faire la preuve que les aspects culturels suivants sont connus :

a) expressions idiomatiques;
b) héros nationaux;
c) formes d'expression musicale (simples);
d) danses;
e) folklore;
f) églises et monuments;
g) anniversaires;
h) signes d'approbation et de désapprobation;
i) signes d'interrogation et d'incompréhension;
j) intonation marquant l'ordre, l'invitation, la surprise, l'indignation, le plaisir, l'irritation, l'encouragement, l'admiration, la menace, la confiance.

.../30

k) grammaire des formes de politesse;
l) système monétaire.

Phase C

Minimum exigé à l'issue de la phase C du programme :

1 - Maîtrise du vocabulaire. L'élève doit pouvoir donner oralement des explications dans la langue étrangère.

2 - Compréhension du sens d'un exposé oral long comprenant un certain nombre de mots nouveaux ou de structures grammaticales nouvelles.

3 - Narration non préparée d'un événement de la vie personnelle ou à partir d'un sujet proposé.

4 - Utilisation de termes descriptifs et conceptuels au cours d'un récit ou d'une conversation.

5 - Lecture à haute voix d'un texte nouveau avec intonation et accentuation convenables.

6 - Compréhension du sens d'un texte long comprenant un certain nombre de mots nouveaux ou de structures grammaticales nouvelles.

7 - Maîtrise du vocabulaire. L'élève doit pouvoir rédiger des explications dans la langue étrangère.

8 - Rédaction d'un dialogue sous forme de narration et d'une narration sous forme de dialogue.

9 - Exposé écrit d'une expérience personnelle ou sur un sujet proposé.

10- Influence de la civilisation étrangère étudiée sur l'histoire et la vie américaine contemporaine.

Phase D

Minimum exigé à l'issue de la phase D :

1 - Acquisition du vocabulaire à partir de l'utilisation de la langue parlée.

2 - Compréhension de la langue courante, suffisante pour écouter les nouvelles, participer à une conversation, aller au théâtre.

.../31

3 - Maîtrise de la langue suffisante pour s'entretenir avec un locuteur natif sur des sujets divers, un voyage, une histoire, une pièce de théâtre ou un film.

4 - Acquisition du vocabulaire à partir de l'utilisation de la langue écrite.

5 - Compréhension de la langue écrite utilisée dans les revues, journaux et livres.

6 - Rédaction de lettres personnelles, récit d'une expérience ou d'un événement.

7 - Connaissance des actualités politiques, sociales, éducatives et religieuses.

8 - Connaissance de l'apport de la civilisation étrangère étudiée dans le domaine des arts plastiques, de la musique, des sciences, de l'architecture, de la philosophie et de la littérature.

.../32

Objectifs concernant la performance

Système sonore

A l'issue de la phase A :

1 - L'élève peut distinguer les éléments du système sonore et reconnaître la différence entre les sons désignés, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif. (Exemple : voyelles nasales, intonation, accentuation, rythme, configurations phonétiques.)

2 - L'élève peut produire les éléments sonores désignés à partir d'un texte imprimé, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.

2.1 L'élève peut lire convenablement les sons /y/, /r/ et /o/ ainsi que les voyelles nasales.

2.2 L'élève peut lire en mettant l'intonation.

2.3 L'élève peut mettre l'accent tonique sur la dernière syllabe d'un groupe de mots.

2.4 L'élève peut parler en suivant le rythme régulier du français.

Vocabulaire

1 - L'élève applique le vocabulaire de base dans des phrases simples qu'il emploie pour décrire des images, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif (la liste des mots à utiliser lui est donnée).

Structure grammaticale

1 - L'élève emploie convenablement l'article défini et indéfini sous toutes ses formes (à l'oral et à l'écrit), de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.

2 - L'élève emploie convenablement le genre et le nombre du nom, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.

3 - L'élève emploie correctement l'objet direct et indirect (substitution et ordre des mots).

4 - L'élève emploie convenablement les prépositions (par exemple <u>on</u> et <u>dans</u>, <u>à</u> et <u>en</u> devant les noms de lieu), de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.

Oral

1 - L'élève lit un texte familier à haute voix en employant la prononciation, l'intonation et l'accent tonique cor[illegible]ables, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.

Compréhension

1 - L'élève comprend un texte écrit portant sur des sujets qui lui sont familiers, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.

Appendice B

Rapport entre les objectifs et les questions du test

OBJECTIFS CONCERNANT LA PERFORMANCE	QUESTIONS
Phase A	
Vocabulaire	
1 - L'élève applique le vocabulaire de base dans des phrases qu'il emploie pour décrire des images, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.	1 - Choisissez la meilleure réponse : Georges : "André a une bonne note en mathématiques." Marie : "_____ il est fort en maths." a. Bien sûr b. Mais non c. C'est terrible d. Tant pis
2 - A l'aide de l'image et d'une phrase explicative en français, l'élève complète la description.	2 - (L'image montre un livre sur une table.) a. sur b. sous c. dans d. en
Structure grammaticale	
1 - L'élève emploie convenablement l'article défini et indéfini, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.	1 - _____ sont belles. a. Les jeunes filles b. La fille c. Le garçon d. Les hommes

Performance	QUESTIONS
2 - L'élève emploie le temps du verbe qui convient, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif. 2.1 L'élève sait employer les verbes comportant des particularités orthographiques. 2.2 L'élève emploie les verbes irréguliers dans un contexte.	2 - Remarque : A l'issue de la phase A, la connaissance des temps suivants constitue un minimum : présent, futur, conditionnel, passé composé, imparfait, présent du subjonctif. 2.1 Vous mangez quelquefois du poisson? Nous mangeons quelquefois du poisson? 2.2 Hier elle _____ malade. a. est b. sera c. serait d. <u>a été</u>
Oral	
1 - L'élève parle en employant l'intonation et l'accent tonique convenables dans un dialogue, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.	Remarque : Le dialogue est conçu en fonction du vocabulaire de la phase A. Voici des exemples de sujets : a. salutations, échange de politesse b. présentations c. la classe et les études d. famille, nationalité e. alimentation, cuisine f. façon de s'habiller

Compréhension

1 - L'élève comprend un texte portant sur un sujet familier, de manière à satisfaire aux critères minima d'un test objectif.

A. "Je suis allée boire du coca dans un café. J'y ai rencontré ma cousine, Françoise, qui est étudiante à la Faculté des Sciences Politiques depuis deux ans. Elle avait l'air heureux parce qu'elle n'avait plus de cours pour cette semaine. Nous avons parlé pendant quelques minutes et puis on a décidé d'aller tout de suite ensemble au ciné, parce qu'un film allait commencer à 15 heures."

1 - Qui parle? _____

a. une jeune fille
b. un homme
c. un garçon
d. une faculté

2 - L'action se passe _____

a. un après-midi
b. à 15 heures
c. à minuit
d. un soir

B. Jean-Pierre est fatigué parce qu'il est rentré très tard ce soir. Sa femme le plaint et lui prépare un bon dîner parce qu'il a travaillé longtemps aujourd'hui et il a faim. Après son repas il s'assied sur une chaise, allume une cigarette et lit avec plaisir un journal. Malheureusement il doit aller à l'école à 7 heures du matin écrire un examen. Il est professeur, le pauvre.

.../38

1 - Après une longue journée, Jean-Pierre? _____

a. arrive chez lui
b. va au bureau
c. dîne avec une amie
d. se couche tout de suite

2 - Il est _____

a. étudiant
b. professeur
c. journaliste
d. pauvre.